

Educação Para Todos: NEERE – Modelo de Não Exclusão pela Eficácia na Remediação Educativa

Maria Amélia Dias Martins
Rui Trindade

Resumo

Este trabalho tem como objetivo principal a reflexão sobre «Escola para Todos», com base num Modelo de Intervenção Educativa (NEERE -Modelo de Não Exclusão pela Eficácia na Remediação Educativa) para alunos com Dificuldades Escolares Acentuadas. Foi objetivo do estudo avaliar o nível de qualidade da aprendizagem de um projeto, o mais inclusivo possível. O estudo realizado, em contexto de doutoramento¹ em Ciências da Educação, teve início em setembro de 2004 e conclusão em janeiro de 2007. Durante este período, captou-se a dinâmica das atividades de dois grupos de alunos, ao longo do 5º ano. Estes foram avaliados em 3 momentos: no final do 4º ano de escolaridade (pré-teste), no final do 5º ano de escolaridade (pós-teste) e seis meses mais tarde (follow-up). Estiveram envolvidos 24 participantes, com dificuldades escolares acentuadas na língua portuguesa, em 3 escolas do 2º e 3º ciclos, sendo 13 do Grupo de Controlo e 11 do Grupo Experimental. Nesta comunicação apresenta-se: (i) a fundamentação do modelo; (ii) o processo de organizacional tendente à avaliação; (iii) a dinâmica educativa para implementação e aplicação ao grupo experimental; (iv) alguns elementos de avaliação dos resultados obtidos com testes de ANOVAs mistas de medidas repetidas.

Palavras-chave: Educação Para Todos, Dificuldades Escolares Acentuadas, Não Exclusão, Eficácia Educativa, Remediação Educativa.

Abstract

This study aimed a reflection on “schools for everybody”, based on a model of work intervention (NEERE is the Portuguese acronym for Model for not exclusion due to remedial work efficiency) for students with significant learning difficulties. It’s purpose was the evaluation of the learning quality of a project that was meant to be as inclusive as possible. This study was developed in a educational science PhD, that started in September 2004 and ended on January 2004. During this time, the study captured the natural sequence of facts following the natural outline of schooling of two groups of students throughout their 5th form (equivalent to the 1st year of secondary school in England). These groups were evaluated on three stages: at the end of the 4th form (pre-test), at the end of the 5th form (post-test) and six months later (follow-up). Twenty four participants were involved in this study, they had significant difficulties in Portuguese and were attending three schools for the 2nd and 3rd cycles of Basic education (equivalent to years 7 to 11 in English secondary schools). The control group was made up of thirteen students and the experimental group of eleven.

In this exposition we present (i) the grounding of the model, (ii) the organizational process tending to the evaluation, (iii) the educational dynamics to implement and apply the study to the experimental group; (iv) some of the evaluation elements of the results obtained with the ANOVA tests of mixed repeated measures.

Keywords: Education for All, Highlighted Academic Difficulties, Not Exclusion, Educational Effectiveness, Educational Remediation.

¹ Orientador: professor doutor Pedro Parrot Morato, FMH-UTL

Introdução

Há um elevado número de crianças, que ascende ao 2º ciclo do ensino básico com idade superior a 9 anos de idade, que vivenciou insucesso escolar acentuado na leitura, na escrita e no cálculo. A consulta de actas dos conselhos de turma do 2º e 3º ciclos do ensino básico revelam frequentes referências à falta de conhecimentos de base dos alunos que justificam a ausência de resultados positivos nas avaliações efectuadas e que demonstram que as dificuldades, inicialmente apresentadas, se perpetuam ao longo da escolaridade.

As apreensões com o combate à exclusão são, porém, presença constante nos discursos e preâmbulos legislativos actuais. A qualidade da «Educação para Todos» caminha a par e passo, sem que muitos o percebam, com a não exclusão do aluno. O exaltar da inclusão denuncia a presença de um prévio processo de exclusão escolar, onde não houve condições de ensinar e de aprender, nem igualdade de oportunidades para todos.

Tal como preconiza a teoria da aprendizagem de Bloom (1981), é nossa convicção *“que todos os alunos aprendem o que a escola tem para ensinar, (...) se o ensino for abordado de modo cuidadoso e sistemático, (...) se os alunos receberem a ajuda quando e onde tiverem dificuldades para aprender (...)”* (Idem: 4)

Escola para todos: Questões e perspectivas

O termo «Escola para todos» é uma designação que entra oficialmente para o vocabulário educativo em 1990, após a realização da Conferência de Jomtien, na Tailândia, que a UNESCO e a UNICEF patrocinaram com o apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs), no sentido de proporcionar educação básica a todas as crianças e reduzir drasticamente o analfabetismo entre os adultos, até ao final da década. Em Portugal, esse compromisso esteve na origem alguns documentos legais e diferentes programas, caracterizados por medidas mais ou menos circunscritas face a problemas relacionados com o insucesso e o abandono escolares de alunos provenientes de estratos socialmente desfavorecidos e outros, de carácter mais amplo, no domínio das políticas educativas, mas com implicações em termos curriculares e pedagógicos que afetam todos aqueles que frequentam as escolas portuguesas. O Decreto Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, relativo à Reorganização Curricular do Ensino Básico, enquadra-se nessa categoria mais ampla, e teve o intuito de valorizar a necessidade de se promover uma gestão flexibilizada do currículo, capaz de constituir, só por si, uma estratégia de suporte a práticas de diferenciação pedagógica mais consequentes, as quais já tinham sido, anteriormente, consignadas no Despacho Normativo nº 98-A/92 de 20 de junho.

Um outro conjunto de iniciativas, relacionadas com o projeto de uma escola para todos, diz respeito às intervenções educativas dirigidas para crianças com Necessidades Educativas Especiais. Foi, aliás, sob a égide da Despacho Normativo nº 98-A/92 de 20 de junho, que tais iniciativas foram abordadas e compreendidas, tendo sido neste despacho que emergiu o conceito de educação inclusiva.

O compromisso com uma escola mais inclusiva ficou patente através da aprovação de alguns documentos legais no domínio da educação de crianças com necessidades educativas especiais, dos quais começamos por referir o Decreto Lei 319/91 de 23 de agosto,

decorrente do Warnock Report² (1978), que foi um marco legislativo decisivo para a regulamentação de medidas de regime educativo especial. Tratou-se de um diploma assente no conceito de Integração, onde a intervenção educativa de crianças e jovens com deficiência e com dificuldades de aprendizagem deveria processar-se no meio menos restritivo possível. O conceito de «Necessidades Educativas Especiais», expresso no diploma, veio substituir a perspetiva médica e psicológica por critérios pedagógicos, responsabilizando a escola de ensino regular “*pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem*” (D. L.319/91), numa perspetiva compatível com o princípio de “Escola para Todos”. Em 1994, após a Declaração de Salamanca, quando Portugal assumiu o compromisso de promover a Educação para Todos, o conceito de Integração devia ter dado lugar ao de Inclusão. Contudo, tal não aconteceu (Sanches, 2007). O referido Decreto Lei n.º 6/01 de 18 de janeiro, ao introduzir o conceito de «Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente» », repôs a caracterização médica e psicológica, abandonada em 1991, através do Dec-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto. O novo Dec-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, revogou o decreto anterior, e reforçou essa categorização (médica e psicológica), passando os alunos a ser avaliados e categorizados por referência a critérios de saúde, expressos na CIF “*Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, base de elaboração do PEI - Programa educativo Individual*” (art.º 6º), o que representa um retrocesso legislativo, que Sanches (Idem) considera um recuo de 30 anos em direção à desejada escola inclusiva.

Havendo uma discussão a fazer no domínio das políticas educativas sobre esta problemática, há também uma discussão pedagógica que, neste caso, é a dimensão subordinante do estudo que aqui apresentamos.

A história mostra que o acesso à educação foi pautado pela conquista lenta e progressiva de igualdade de oportunidades para todos. A inclusão e a exclusão no acesso à educação ao longo dos tempos não se limitou (nem se limita) ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência.

Na atualidade, “qualidade”, “inclusão”, “exclusão” são termos, reiteradamente, utilizados na retórica governamental procurando frisar as metas de qualidade educativa que os normativos legais se propõem alcançar.

Para Wilson (2000) a tónica cola-se ao nível da dificuldade em distinguir conceptualmente e ideologicamente a inclusão (inclusivo, exclusivo e exclusão) que conduz à ausência de critérios de seleção dos sujeitos a incluir e das situações que os abrangem, levando à primazia dos valores morais (da igualdade e da fraternidade) sem a demonstração empírica das consequências das práticas educacionais utilizadas (Wilson, 2000; Barrow³, 2000).

Barroso (2003) atribui a exclusão escolar ao insucesso do próprio sistema educativo. Para o autor as profundas alterações observadas, tanto ao nível político como social, ocorridas na sociedade desde a segunda metade do século XX, pautadas pela generalização do acesso e frequência à escola e consequente indiferenciação dos percursos escolares (e paralela desvalorização dos diplomas), conduziram à redução do efeito da democratização que a “*luta contra as desigualdades escolares*” (Barroso, 2003: 26) visava. Como consequência, a escola perdeu o seu estatuto de promotor social e passou a deixar transparecer as dificuldades sentidas na transmissão de valores e de conhecimentos e no

² Relatório da Comissão de Inquérito sobre a educação de crianças e jovens inadaptados.

³ in Wilson (2000).

desenvolvimento de competências pessoais, profissionais e sociais dos alunos. Nesta perspetiva, à escola resta-lhe uma “*função residual*” (Barroso, 2003:26) que consiste em

determinar os que ‘estão dentro’ e os que ‘estão fora’. Por isso, os ‘excluídos da escola’, isto é, os que não são admitidos, os que abandonam ou são abandonados, ou simplesmente os que não são reconhecidos pelo sistema (porque não têm ‘sucesso’ ou são ‘especiais’), constituem hoje as principais vítimas do insucesso da escola e da falência das diversas estratégias da sua democratização (Barroso, 2003: 26).

É este um dos maiores desafios do nosso tempo. Um desafio que tem vindo a ser objecto de respostas contraditórias e que tem o seu epicentro nas escolas, ainda que seja necessário discutir como é que numa sociedade inclusiva se pode construir uma Escola mais inclusiva. Trata-se de um paradoxo teórico, mais do que uma contradição ao nível da realidade. É que a escola, adoptando valores estritamente meritocráticos, destacando as dificuldades e as diferenças entre alunos, está muito longe de o poder vir a ser (Rodrigues, 2003).

Promoção do sucesso escolar: desafios, exigências e obstáculos da construção de uma Escola Para Todos

A problemática da gestão e organização do trabalho pedagógico no âmbito de um projeto de uma «Escola para Todos», tendo em conta os obstáculos, os constrangimentos, as possibilidades e as oportunidades a que as escolas, os professores, os alunos e a comunidade educativa, em geral, estão sujeitos, conduz-nos ao conceito de qualidade em educação promotor do sucesso escolar. É neste âmbito que se coloca o sentido de projetos de diferenciação pedagógica face aos desafios que, no seio destes, se colocam em termos curriculares à gestão do processo de ensino aprendizagem e à gestão do processo de avaliação, para se ponderar a importância do papel da supervisão pedagógica, como uma questão nuclear.

Impõe-se refletir sobre a relação entre dificuldades escolares e a exclusão, em função da qual se questiona se podemos avançar para a construção de espaços escolares mais inclusivos ou se esta possibilidade começa por depender, antes de tudo o mais, da criação de situações educativas que recusem a exclusão escolar como o seu princípio norteador.

Modelo de Não Exclusão pela Eficácia na Remediação Educativa

Sobressai da literatura que a responsabilidade do (in)sucesso educativo recai sobre a ação (ou ausência de ação) dos professores, dado que é da qualidade das decisões pedagógicas que decorre a promoção das condições para que o efetivo sucesso das aprendizagens dos alunos ocorra. Promover ações propiciadoras do ensino de determinado conhecimento não se circunscreve, contudo, à adoção de técnicas pedagógicas e ao domínio

dos conteúdos a transmitir; impõe-se hoje, mais do que há 40 anos atrás, objetivar cada aula e cada atividade para a real aprendizagem de cada conteúdo por todos e cada um dos alunos.

Apesar de qualquer investigação que analise o ensino e a aprendizagem compreender, direta ou indiretamente, a qualidade da aprendizagem e da formação discente (Henrique, 2004) e da comunidade científica e das organizações internacionais terem dirigido a sua atenção para a problemática do insucesso escolar, são escassos os estudos centrados na análise multidimensional do fenómeno educativo relativo ao desenho de uma estrutura curricular global, especificamente centrada nos componentes potencializadores da aprendizagem dos alunos com dificuldades escolares, identificando e valorizando, à entrada, níveis de conhecimentos desiguais e impedindo (ou eliminando) o aparecimento de, consequentes, vivências de exclusão.

Constituindo as dificuldades escolares, expressas por retenções repetidas e abandono escolar precoce, uma das mais severas apreensões das escolas e dos sistemas educativos atuais, a presente investigação deseja contribuir para a construção de um processo simples, ajustável e económico, que se pretende eficaz, de remediação das lacunas de aprendizagem patentes nos adolescentes portugueses com um ritmo de aprendizagem inferior aos dos seus pares.

O conceito de dificuldades escolares abarca alunos portadores de problemáticas díspares, determinantes e condicionalismos conceptuais e percepcionais interfixos direções e superintendências políticas e económicas normativamente definidas e actores do processo (alunos, pais e professores) pautados por expectativas e exigências, amiúde, divergentes.

Uma importante característica da situação pedagógica é o seu carácter de imprevisibilidade (Onofre, 1991), que confere enorme peso à capacidade e habilidade para analisar e identificar as necessidades educativas individuais e para determinar as medidas a adotar, conducentes à eficácia da aprendizagem, tanto nos planos da conceção, como de ação direta. Neste sentido, estamos perante um processo global da escola e não apenas do professor em contexto de sala de aula.

Perante alunos com dificuldades manifestas de acesso à aprendizagem impõe-se, hoje, processos normativamente definidos que orientam e que permitem diversificar os procedimentos das instituições e dos seus agentes para adequar os currículos às características individuais. Consequentemente, havendo vontade, responsabilidade e habilidade para os implementar, não há razão para que haja alunos com percursos escolares pautados por insucesso sem medidas preventivas ou remediativas, que minimizem as suas desvantagens.

Sendo a linguagem oral e escrita o veículo transmissor de novos conhecimentos e o processo de avaliação da aquisição dos mesmos na escola, a prevalência de dificuldades neste domínio coíbe o sucesso escolar. A eficácia das medidas educativas adotadas para alunos com insucesso escolar é pouco conhecida, pelo que, é neste contexto que se colocam as preocupações que ativam a investigação de um modelo global de Não Exclusão pela Eficácia da Remediação Educativa, destinado a alunos com insucesso escolar que apresentam acentuadas dificuldades na Língua Materna.

A particularidade deste estudo está em congregar uma multiplicidade de fenómenos educativos ligados ao insucesso escolar que perpassam as funções do professor dentro da sala de aula, implicando uma quantidade apreciável de variáveis, de fontes e de processos de obtenção de informação, fazendo deste um Estudo Multidimensional.

Na nossa perspetiva, a aprendizagem ocorre quando a instituição escolar cumpre cabalmente as suas funções, i.e., quando a escola mobiliza todos os recursos disponíveis para ensinar o aluno/aprendente. Não se trata apenas de questões pedagógicas com origem docente, ou de explicações causais simplistas dos resultados obtidos, nomeadamente causas físicas ou psicológicas intrínsecas do aluno ou de razões extrínsecas ligadas ao contexto político administrativo da educação ou, ainda, de condições sócio económicas e culturais da família. A verdade é que o processo de ensinar e aprender produzindo saberes, engloba uma análise plural das características contextuais do aprendente e a implementação de um processo eficaz que se situa numa encruzilhada de disciplinas integradas numa perspetiva global. À escola compete identificar o processo mais simples e eficaz para o aluno aumentar os seus conhecimentos, sentir que obtém sucesso e desejar saber mais.

A transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico é um momento decisivo do futuro da pessoa do aluno. A avaliação dos níveis de aprendizagem até então alcançados e as decisões daí resultantes contribuem, inevitavelmente, para o futuro de cada um. Nesta perspetiva, Bloom (1976) advogou que, sendo as diferenças individuais de aprendizagem um fenómeno observável, podem-se *“prever, explicar e modificar as diferenças individuais na aprendizagem escolar”* (Bloom, 1981: 12). A atualização dos pressupostos de aprendizagem (cognitivos e afetivos) de entrada deve assentar no ensino direto e exaustivo dos variados elementos comprometidos com a aprendizagem inicial de uma sucessão de tarefas sequencialmente hierarquizadas, de assimilação fácil e progressiva. Alcançado o sucesso desta fase, obtém-se o prérequisito fundamental para a realização de tarefas subsequentes, que compreendem um forte componente motivacional, facultando, aos alunos, frequentes experiências de sucesso nas respetivas realizações académicas (Bloom, 1981).

Altet (2000), numa súpula temporal, salienta o percurso sequencial da investigação. Segundo a autora, inicialmente, os estudos debruçaram-se, essencialmente, sobre as condutas do ensino, tendo este sido reduzido aos comportamentos dos professores. Mais tarde, as investigações clássicas do tipo processo-produto relacionaram variáveis de entrada e de saída, considerando já a aprendizagem uma consequência direta do ensino. Aos poucos, foram surgindo estudos mais abrangentes que passaram a incluir mais variáveis dependentes, tanto nas variáveis de processo, como nas variáveis de efeito, analisando as interações ensino aprendizagem (Idem).

Na atualidade, ainda de acordo com Altet (Idem), a atenção voltou-se para o contexto, a sala de aula, já que se reconhece que o processo de ensino-aprendizagem *“é uma prática relacional, que se situa numa situação particular, em condições singulares e num contexto específico”* (Idem: 37).

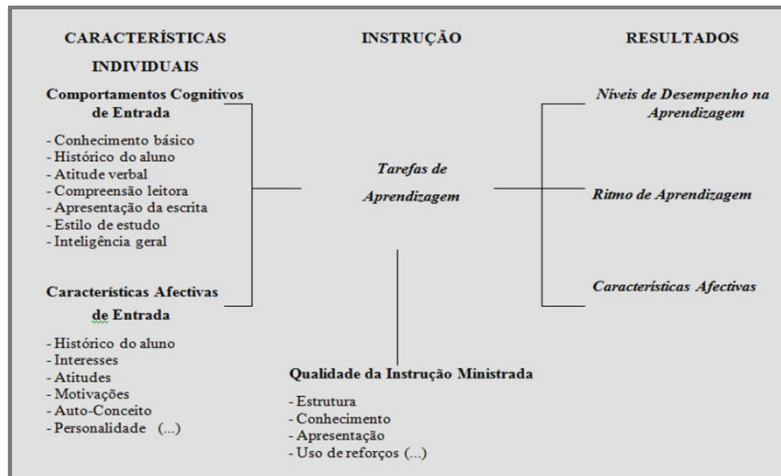
As investigações ecológicas conheceram novo impulso com a abordagem holística e dinâmica do contexto de ensino de Bronfenbrenner (1986, cit. in Altet, 2000), segundo o qual o funcionamento de um contexto efetivo de desenvolvimento da pessoa está diretamente dependente da existência e natureza das relações entre os diferentes ambientes em que esta interage. A Teoria da Ecologia Humana possibilita uma atitude científica de um novo nível de pensamento transversal à complexidade de diferentes domínios, é interdisciplinar, estuda o equilíbrio dinâmico dos ecossistemas (de que o ser humano faz parte e onde exerce e recebe influência) e apoia-se no método sistémico (Carvalho, 2007).

Num contínuo evolutivo, a teoria bioecológica de Bronfenbrenner e Morris⁴ (1998) veio salientar a importância da própria pessoa enquanto sujeito ativo no seu próprio desenvolvimento fazendo, agora, depender a validade ecológica de um ambiente de investigação da interação entre quatro aspetos multidireccionais dinâmicos (Modelo PPCT): o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (Martins & Szymanski, 2004).

Metodologia

Os quesitos presentes nesta investigação, que transcorre de múltiplos pressupostos epistemológicos que tomam em consideração a situação, o contexto, a pessoa e o tempo, situam-se nesta evolução dos paradigmas presentes nas Teorias da Ecologia Humana, enquadrando-os no modelo de investigação proposto por Bloom (Idem), que tem como uma das suas principais particularidades o ensino centrado no processo.

A teoria das características humanas e a teoria da aprendizagem escolar de Bloom compreende três variáveis independentes (ou aleatórias): **caraterísticas individuais do aluno, ensino e produto da aprendizagem** (cf. Quadro 1). A interpretação de Bloom (Idem) é a de que, adequadamente manipuladas, estas variáveis deverão contribuir decisivamente para a experiência de sucesso na aprendizagem da maioria dos alunos inseridos em turmas. Os Comportamentos Cognitivos de Entrada (os pré-requisitos), as Caraterísticas Afetivas de Entrada (disposições afetivas em relação à aprendizagem: autoconceito académico e saúde mental) e a Qualidade do Ensino (adequado às necessidades individuais: incentivos, prática e reforço) determinam a natureza dos Resultados da aprendizagem.



Quadro 1: Caraterísticas da Teoria das Caraterísticas Humanas e da Teoria da Aprendizagem Escolar (*Adaptação nossa*)

Tais variáveis podem explicar significativa parte dos resultados da aprendizagem, quando esta é regida por princípios de formalismo e de progressividade. Assenta, assim, em comportamentos de entrada de carácter cognitivo, baseados nas aptidões pessoais consagradas nos conhecimentos prévios (pré-requisitos) das matérias em estudo e nas caraterísticas Afetivas dos alunos para aprenderem novas tarefas, decorrentes do grau de

⁴ In Martins & Szymanski (2004)

percepção de fracasso (ou sucesso) obtido nas aprendizagens escolares e percebido na aprovação, ou desaprovação, dos professores, dos pais e dos colegas, ao longo do tempo (Bloom, Idem).

As características cognitivas de entrada, de acordo com o autor (Bloom, Idem) explicam até 50% da variância de resultados das tarefas de aprendizagem relevantes e as características afetivas de entrada explicam até uma quarta parte da variância desses mesmos resultados. O autor tem dúvidas de que as características afetivas de entrada, só por si, possam determinar o sucesso das aprendizagens, mas acredita que as aquisições cognitivas são possíveis em situações de alunos caracterizados com falta de motivação e interesse, quando o repertório cognitivo é adequado à realização dos objetivos pretendidos.

Porém, encara como possível a aprendizagem em condições menos favoráveis quando as características comportamentais, cognitivas e afetivas de entrada são adequadas. Mas, os efeitos negativos dos comportamentos de entrada (cognitivos ou afetivos) só são superáveis por ação de um ensino de qualidade, respeitador da especificidade de cada aluno.

Os resultados de diferentes investigações sugerem, relativamente à terceira variável independente - Qualidade do Ensino - que comportamentos deficientes de entrada (cognitivos e afetivos) são passíveis de evolução perante condições favoráveis de ensino / aprendizagem, mas unicamente quando a intervenção pedagógica prevê a remediação direta das deficiências diagnosticadas, ou quando as condições de aprendizagem são suficientemente alteradas, de molde a acomodar os comportamentos de entrada existentes (Bloom, Idem).

Neste estudo procurou-se fazer interagir eficazmente, não violando mas adaptando-se ao quadro legal existente, os processos de identificação das características do aprendente, a vontade e capacidade dos órgãos de gestão da escola e o conhecimento e experiência dos docentes, em prol da aprendizagem efetiva dos conteúdos definidos para o ano de escolaridade que os alunos frequentam. Nesta perspetiva, competiu aos agentes educativos a função de fornecedores do conhecimento⁵ e de proporcionadores das condições favoráveis ao fluir da vontade, do interesse, do esforço e da persistência nas tarefas, presentes no processo de aprender, sem os quais a aprendizagem não ocorre e compromete a futura função social de adulto da pessoa do aluno em formação.

À família, em particular aos pais, coube a função de participar ativamente nesta equipa educativa, composta por diferentes agentes e com tarefas complementares.

Ao aluno, principal interessado, coube-lhe a tarefa de desenvolver a capacidade de auto regulação do trabalho de aprendente, fazendo parte integrante de todo o processo de forma ativa e não apenas agindo como recetor de toda a ação. Coube-lhe, aliás, o papel principal, dado que o objetivo do ensino foi a sua aprendizagem.

Mas perante esta panóplia de tarefas, afinal que práticas permitem a qualidade de ensinar todos os alunos de uma mesma turma, atingindo todos, apesar das suas diferenças? Como se podem criar contextos educacionais capazes de ensinar todos os alunos, produzindo aprendizagem?

O Modelo de Não Exclusão pela Eficácia na Remediação Educativa (NEERE) assenta num quadro conceptual que combina Ensino Individualizado com Eficácia de Ensino, Dificuldades Escolares com mecanismos de Remediação, percepção de sucesso, por

⁵ Conhecimento – conceito que inclui os modos de agir, estar, ser e saber.

comparação com os pares, com Não Exclusão e trabalho colaborativo docente com supervisão psicopedagógica.

Nesta perspetiva, pretende-se analisar se o sucesso da intervenção educativa junto de adolescentes, com acentuadas dificuldades em Leitura e Escrita a frequentar, pela 1ª vez, o 5º ano de escolaridade, está dependente das opções curriculares subjacentes à implementação de um Programa Experimental (NEERE). É, assim, objetivo desta investigação avaliar o nível de qualidade da aprendizagem produzida pelo Modelo NEERE – Modelo de Não Exclusão pela Eficácia na Remediação Educativa - por comparação com o nível de qualidade do Modelo Curricular decorrente das medidas educativas adotadas e recomendadas nos normativos legais para populações escolares com Dificuldades Escolares Acentuadas, em processo de transição do 1º para o 2º ciclo.

Para a determinação do enquadramento em que se realizam as opções metodológicas optou-se por um design **quasi experimental de Pré e Pós-Teste e Grupo de Controlo** de adolescentes com dificuldades escolares acentuadas a frequentar o 5º ano, pela primeira vez, em escolas do ensino básico do 2º e 3º ciclos, do concelho da Maia, distrito do Porto.

O estudo procurou captar a sequência natural dos factos, obedecendo a um delineamento natural do percurso escolar e ao acompanhamento de dois grupos de adolescentes com dificuldades escolares, ao longo do 5º ano de escolaridade (Grupo de Controlo e Grupo Experimental).

A variável dependente é a qualidade da aprendizagem e que a variável independente (ou manipulada) é o processo de Intervenção Educativa que, no Grupo Experimental, esteve sujeita a manipulação activa, ao nível da: **Organização curricular** (Distribuição dos alunos; Estrutura Curricular; Seleção dos docentes; Organização do horário dos docentes; Suporte legislativo) e **Programação e Métodos** (Conteúdos e atividades; Métodos de ensino; Estilos de Ensino; Processos de Avaliação).

Participantes

O estudo foi efetuado em ambiente escolar real, procurando focalizar aspetos específicos do comportamento cognitivo e afetivo da aprendizagem e mantendo-se uma intervenção ativa da investigadora ao longo de todo o processo. Os participantes foram **triados** em 30 escolas do 1º ciclo, de 5 agrupamentos do concelho da Maia, a frequentar o 4º ano de escolaridade, em processo de transição do 1º para o 2º ciclo, com idade compreendida entre os 11 e os 13 anos, sem qualquer tipo de deficiência identificada, oriundos de famílias com nível cultural baixo e com aptidão para a leitura e para a escrita inferior ao previsto para a frequência do 3º ano de escolaridade.

Foram selecionados 24 participantes com dificuldades escolares acentuadas a língua portuguesa (Género Feminino, 11; Género Masculino, 13) e 3 escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico para a implementação do estudo.

A identificação e seleção dos participantes decorreu no ano lectivo anterior à implementação da experiência de intervenção educativa, em escolas do 1º ciclo de 5 agrupamentos de escola do concelho da Maia (2 horizontais e 3 verticais).

Para a implementação do Modelo NEERE aos participantes do Grupo Experimental, cujas tarefas de aprendizagem exigiriam a prática reflexiva por parte dos seus docentes e a adaptação de métodos, conteúdos e estratégias adaptadas aos reais níveis de desenvolvimento de cada aluno, adotou-se pela metodologia de Investigação-Ação com

caraterísticas de um trabalho exploratório, onde se investiu na aprendizagem de uma população com Dificuldades Escolares.

Considerando a abrangência das caraterísticas da população alvo (Dificuldades Escolares Acentuadas) e a complexidade do estudo, que envolve vários fatores, vários intervenientes e diferentes momentos de avaliação ao longo do seu processo, o estudo experimental inclui variados instrumentos de controlo: 5 questionário, 5 testes de avaliação das aprendizagens escolares, 1 teste do nível de leitura-escrita e uma Escala de Auto-Eficácia Académica, através dos quais se pretendeu avaliar a relação entre as diferentes variáveis em estudo e a relação destas com os ganhos de aprendizagem nos dois grupos.

Procedimentos

No ano lectivo de 2005-2006 teve início o processo de intervenção dos 11 participantes do Grupo Experimental. Os alunos trabalharam em pequeno grupo, em regime de desdobramento da turma (cf.: Quadro 2), nas disciplinas de língua portuguesa, história, ciência, matemática e inglês, dado que é nestas onde as suas dificuldades interferem mais diretamente no acesso ao currículo comum e onde as comparações com os pares mais capazes podem influenciar negativamente o nível de auto-eficácia dos sujeitos. O horário foi coincidente com o dos restantes alunos da mesma turma, mas com professores e salas de aula diferentes. Nas restantes disciplinas (curriculares e não curriculares) a turma não sofreu divisão. O Grupo Experimental teve, no seu horário, uma hora semanal denominada “Acompanhamento”, que foi orientada pela Investigadora, destinada à supervisão dos alunos. Neste horário o trabalho não esteve sujeito a um programa e destinou-se à resolução pontual de problemas.

<p>Turma completa Sala α</p> <p>{ EVT, Educação Física, Educação Musical, Area de Projecto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica, Religião Moral, TIC</p>	
<p>Desdobramento da turma em dois grupos de trabalho (com duas salas e dois professores para cada disciplina)</p>	
<p>Participantes do Grupo Experimental Sala β</p>	<p>Restantes aprendentes da turma Sala α</p>
<p>Língua Portuguesa História Inglês Ciências Matemática</p>	<p>Língua Portuguesa História Inglês Ciências Matemática</p>

Quadro 2: Manipulação da Estrutura Curricular da turma dos participantes do Grupo Experimental

A intervenção educativa nas disciplinas em estudo, Língua Portuguesa, História Ciências, Matemática e Inglês, esteve subordinada aos mesmos conteúdos programáticos dos restantes alunos a frequentar o 5º ano de escolaridade e os alunos foram avaliados em função das mesmas competências essenciais e das mesmas competências transversais de ano e de ciclo.

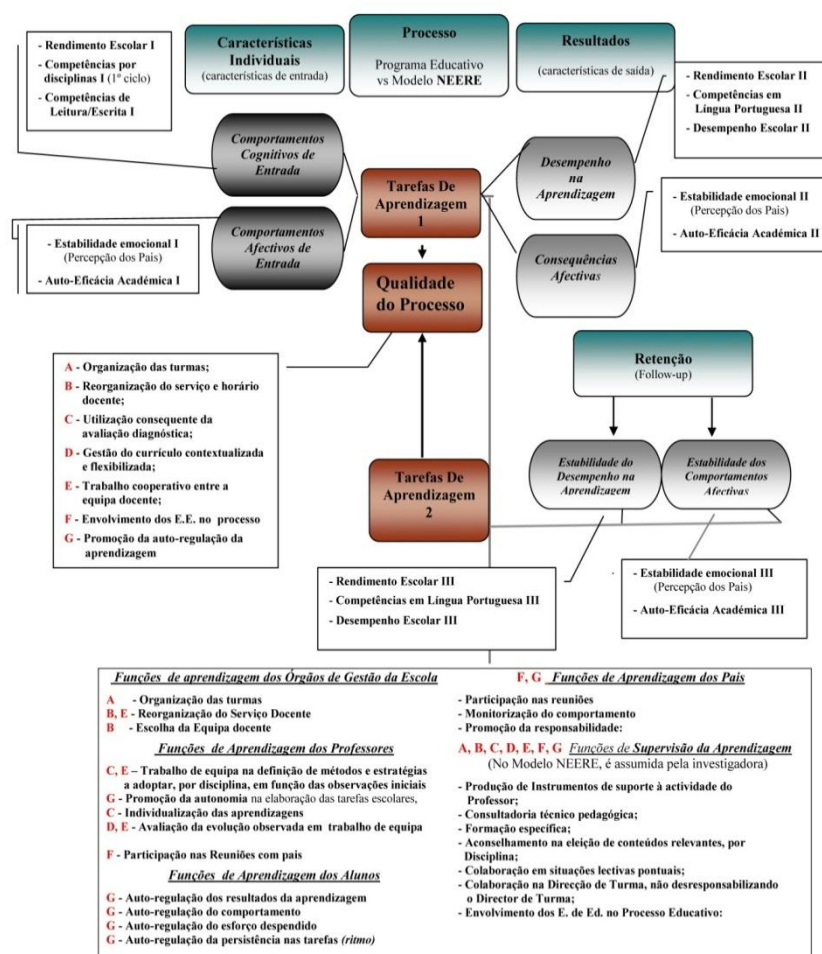
Cada professor, na sua disciplina, teve a liberdade de utilizar os métodos, as estratégias e os materiais que considerou mais adequados à sua especialidade.

Com exceção da disciplina de Língua Portuguesa, onde só foram utilizadas fichas de trabalho, todas as restantes disciplinas utilizaram o manual adotado na escola e os

participantes foram sujeitos a avaliações sumativas, nos mesmos momentos que os restantes alunos da turma em que estavam inseridos.

Com o propósito de não interferência no processo educativo do Grupo de Controlo, evitando a definição de programas educativos destinados à avaliação deste estudo, falseando os resultados, não foi dado conhecimento às escolas, aos próprios participantes ou às famílias da existência de 2 grupos e a aplicação dos instrumentos decorreu, em horário não lectivo, num espaço exterior à escola.

Método



Quadro 3: Mapeamento da Investigação

Legenda: As letras: **A; C; D; E; F; G** indicam a relação entre a **Qualidade do Processo** e as **Funções de Aprendizagem**.

Para a análise dos dados (cf.: Quadro 3), compararam-se os resultados obtidos entre dois grupos ao longo dos 3 Momentos de avaliação (pré-teste, pós-teste e follow-up). As Características de Saída foram comparadas com as Características de Entrada e com os resultados de Follow-up obtidos no Grupo de Controlo e no Grupo Experimental. Os efeitos resultantes das intervenções educativas (Currículo Comum e NEERE) em cada grupo e a permanência ganhos, daí resultados permitiram conhecer a Qualidade do Modelo em estudo.

Para se conhecerem as diferenças na aprendizagem entre os dois grupos foram utilizadas ANOVAs mistas de medidas repetidas

Avaliação dos resultados

Partindo dos pressupostos de:

- que *“ as diferenças individuais na aprendizagem são um fenómeno observável que pode ser predito, explicado e modificado (...)”* (Bloom, 1981: 8);

-que: *“1. a recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos;*

2. a interpretação dessas informações numa perspetiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos factores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas nos alunos;

3. a adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com as informações recolhidas” (Allal, 1986: 179) são três etapas cuja finalidade pedagógica é *“a individualização dos modos de ação e de interação pedagógicas a fim de assegurar que um máximo de alunos possa atingir os objetivos essenciais do programa de formação”* (Idem: 179) e

- que a remediação é o acto pedagógico que permite ao professor minimizar as lacunas detectadas nos conhecimentos de base dos alunos, ultrapassando o simples apoio, retomando, sempre que necessário, as aprendizagens não adquiridas e que obstaculizam à construção de outras aprendizagens, a avaliação do nível de qualidade da aprendizagem produzida pelo Modelo NEERE – Modelo de Não Exclusão pela Eficácia da Remediação Educativa, por comparação com o nível de qualidade do Modelo Curricular decorrente das medidas educativas adotadas e recomendadas nos normativos legais para populações escolares com Dificuldades Escolares Acentuadas, em processo de transição do 1º para o 2º ciclo, foi organizada em função de duas dimensões principais – Cognitiva e Afetiva - sendo que a primeira incluía o Rendimento Escolar, as Competências por disciplina e as Competência de Leitura e Escrita e a segunda, a Estabilidade Emocional e a Auto-Eficácia Académica.

Na dimensão Cognitiva, os resultados podem ilustrar as preocupações nacionais e internacionais dos investigadores e profissionais da Educação e da Educação Especial, assim como dos estudos de organizações internacionais, nomeadamente da OCDE e da UNESCO. A literatura internacional sistematicamente salienta, que durante o percurso escolar das primeiras aprendizagem (1º ciclo, em Portugal) o grupo de alunos que apresenta piores rendimento tende a manter-se nesse nível ao longo da sua escolaridade (Juel, 1988; Weiner, 1995). O Modelo NEERE implementado mostra que é possível alterar esse desígnio.

Na dimensão Afetiva os resultados salientam os estudos encetados na formação das crenças de auto-eficácia, sendo este um aspecto de especial importância educacional. De facto as perturbações na estabilidade emocional, avaliadas pelos sinais de perturbação orgânica e de conduta, quando associadas à presença de baixo julgamento de capacidade para a realização de tarefas académicas dificultam a aprendizagem.

Os pressupostos teóricos que sustentam o Modelo NEERE, e que se julga responsáveis pelos resultados obtidos, mostram que as dificuldades escolares resultam da combinação de determinantes motivacionais, educacionais, de comportamentos de interação familiar, que podem não estar, necessariamente, associadas a questões desenvolvimentais. A ação concertada dos diferentes agentes educativos, o respeito pelas

caraterísticas e ritmos individuais dos alunos, quando atempada e adequadamente diagnosticados, conduzem à adoção de medidas remediativas supervisionadas, que levam à melhoria das condições de aprendizagem, à satisfação pessoal e profissional dos professores, incentivam o gosto pela escola e permitem a obtenção do sucesso educativo dos alunos, reduzindo as dificuldades escolares acumuladas.

Caraterísticas Estruturais

Os participantes desta investigação, todos oriundos de escolas do 1º ciclo do Concelho da Maia, tinham referência para transição ou pertenciam ao mesmo agrupamento das escolas do 2º ciclo que frequentaram, foram distribuídos por dois grupos a comparar.

Os 13 participantes do Grupo de Controlo foram inseridos em 7 turmas do 5º ano de escolaridade, onde frequentaram todas as disciplinas curriculares e áreas curriculares não disciplinares em conjunto com os restantes alunos de cada turma. O Órgão de Gestão e os Concelhos de Turma não adoptaram medidas de específicos para a diminuição das suas dificuldades e a dimensão das turmas oscilou entre os 20 e os 24 alunos, pese embora as dificuldades escolares destes estivessem já identificadas desde o 2º ou 3º ano de escolaridade.

Os 11 participantes do Grupo Experimental foram inseridos numa única turma de 24 alunos, onde frequentaram, conjuntamente com os restantes alunos da turma, as disciplinas de Educação Visual e Tecnológica (EVT), Educação Física, Educação Musical e as áreas curriculares não disciplinares de Formação Cívica, Área de Projecto e Estudo Acompanhado, não tendo estas (curriculares não disciplinares) sido objecto de estudo. Os critérios de seleção dos 5 professores deste grupo foram definidos em função das recomendações de Fakuda e Pasquali (2001) relativos à teoria de ensino eficaz: perceção de sentimentos de auto-eficácia profissional, visão pedagógica não tradicional, expectativas positivas sobre os alunos, bom relacionamento inter docente e capacidade de trabalho em equipa, bom relacionamento professor-aluno e experiência e motivação para ensinar. É de salientar que em média, a experiência profissional dos professores não era diferente entre os grupos Experimental e de Controlo, apesar do critério de seleção utilizado no Grupo Experimental, tanto no tempo de serviço como na experiência pedagógica com alunos portadores de dificuldades de aprendizagem.

Na Dimensão Cognitiva, o Rendimento Escolar percebido pelos professores no final do 1º ciclo, o grau de conhecimentos adquiridos à entrada do 2º ciclo que constituem pré-requisitos às aprendizagens subsequentes das disciplinas consideradas teóricas (Português, História, Ciências, Matemática e Inglês), assim como o nível de leitura, de escrita no primeiro momento de avaliação, revelaram-se equivalentes entre os grupos. Com efeitos os professores perceberam o Rendimento escolar dos alunos como fracos e muito fracos nas diferentes disciplinas curriculares, sendo esta uma classificação negativa entre 77% dos participantes do Grupo de Controlo e entre a totalidade (100%) dos do Grupo Experimental.

Estas dificuldades estavam, também, presentes nos resultados das provas das competências escolares avaliados. A avaliação da capacidade interpretativa do texto, a fonologia e a fluência da leitura avaliadas mostraram um baixo nível de Leitura, não esperado para a idade e ano de escolaridade em causa. A Escrita, avaliada por ditado e composição (escrita espontânea), garantiu que o baixo domínio da Língua materna era, sem dúvida, o maior entrave à aprendizagem. O número de erros ortográficos cometidos e as dificuldades encontradas na Capacidade Narrativa não permitiam a estes alunos expressar

ideias, demonstrar conhecimento ou contar histórias. Na maioria dos casos, a escrita era, praticamente ininteligível.

Com base nos dados obtidos, considerados para a avaliação diagnóstica, a atenção centrou-se na organização do processo de intervenção a aplicar ao longo do ano lectivo aos participantes do Grupo Experimental, definindo as competências de leitura e de escrita como um dos objetivos centrais da intervenção a desenvolver.

No final do ano lectivo (2º Momento de Avaliação) os resultados mostraram níveis de desempenho diferentes entre os dois grupos. A percepção dos professores acerca do Rendimento Escolar (cf.: Quadro 4), o desempenho nas provas de Língua Portuguesa e o desempenho nas restantes disciplinas teóricas (História, Ciências, Matemática e Inglês) do Grupo Experimental foram positivos, enquanto no Grupo de Controlo os resultados se mantêm praticamente iguais.

Grupo	Comparações	Diferenças de Médias	SE	p	95% IC das diferenças	
					Limite mais baixo	Limite mais alto
GC	Momento II vs. Momento I	1.23	1.24	1.00	-2.22	4.68
	Momento III vs. Momento II	1.08	1.55	1.00	-3.24	5.40
	Momento III vs. Momento I	2.31	1.95	.78	-3.11	7.73
GC	Momento II vs. Momento I	8.64*	1.43	.00	4.54	12.74
	Momento III vs. Momento II	-5.00*	.71	.00	-7.05	-2.95
	Momento III vs. Momento I	3.64*	.91	.01	1.03	6.24

Quadro 4: Comparações Múltiplas da classificação do Rendimento Escolar com correção de Bonferroni

O processo de intervenção aplicado ao Grupo Experimental refletiu-se, ainda, nos valores obtidos na avaliação do desempenho escolar (cf.: Quadro 5), tanto ao nível das percepções dos professores como nas diferentes disciplinas curriculares, tendo a totalidade (100%) dos alunos transitado para o 6º ano escolaridade, o que só ocorreu entre 5 alunos do Grupo de Controlo (38%).

Grupo	Comparações	Diferença de Médias	SE	p	95% IC das diferenças	
					Limite mais baixo	Limite mais alto
GC	Momento II vs. Momento I	3.18	1.31	.09	-.45	6.81
	Momento III vs. Momento II	-1.55	1.04	.49	-4.45	1.35
	Momento III vs. Momento I	1.63	1.25	.65	-1.83	5.09

GC	Momento II vs. Momento I	9.03*	1.55	.00	4.59	13.47
	Momento III vs. Momento II	2.34	.87	.07	-.16	4.83
	Momento III vs. Momento I	11.36*	1.60	.00	6.77	15.96

Quadro 5: Comparações Múltiplas do Desempenho Escolar com correção de Bonferroni

Seis meses após a intervenção, quando 100% do Grupo Experimental e 38% do Grupo de Controlo frequentavam o 6º ano escolaridade e 62% do Grupo de Controlo repetia o 5º ano de escolaridade, os valores encontrados mostram ter havido permanência de ganhos entre os participantes do Grupo Experimental. Estes ganhos foram visíveis na Estabilidade do Desempenho tanto na Língua Portuguesa (cf.: Quadro 6) como nas Disciplinas curriculares teóricas que tinham sido alvo de manipulação educativa (cf.: Quadro 5).

Grupo	Comparações	Diferença de Médias	SE	p	95% IC das diferenças	
					Limite mais baixo	Limite mais alto
GC	Momento II vs. Momento I	-2.23	2.33	1.00	-8.69	4.23
	Momento III vs. Momento II	2.08	2.68	1.00	-5.36	9.52
	Momento III vs. Momento I	-1.15	1.95	1.00	-5.55	5.26
GE	Momento II vs. Momento I	-4.50*	1.03	.00	-7.47	-1.53
	Momento III vs. Momento II	-23.80	2.63	.00	-31.34	-16.25
	Momento III vs. Momento I	-28.30	2.49	.00	-35.44	-21.15

Quadro 6: Comparações Múltiplas da Competência a Língua Portuguesa com correção de Bonferroni

Contudo, a perceção dos professores acerca do Rendimento Escolar, durante o 6º ano de escolaridade, decresceu. Neste período, os alunos enfrentaram, sozinhos, as dificuldades escolares, que subsistiam. Embora tivesse havido ganhos muito significativos no desempenho escolar e de, este, ter continuado a crescer após terminada a intervenção educativa do Modelo NEERE, a verdade é que, quando confrontados com o acréscimo de exigências dos conteúdos programáticos do 6º ano, as medidas remediativas implementadas, durante os 6 meses de intervenção, não foram suficientes para colmatar as dificuldades inicialmente apresentadas e, simultaneamente, permitir a aquisição consistente de novos conhecimentos do 5º ano de escolaridade, facilitadores da frequência de um 6º ano de escolaridade “sem rede” com sucesso, que se reflete na classificação do Rendimento Escolar percecionado. Com efeito, as intervenções remediativas necessitam de ter continuidade no tempo, de modo a garantir práticas de transição eficazes ao longo dos diferentes anos e/ou ciclos de aprendizagem, ajustadas às evoluções verificadas nos alunos.

No grupo de Controlo, a ausência de medidas remediativas da aprendizagem refletiu-se na inalteração dos valores encontrados na avaliação. A ligeira subida obtida no Desempenho escolar das disciplinas teóricas (Ciência, História, Matemática e Inglês) no final do 5º ano, neste 3º momento de avaliação desceu.

Na Dimensão Afetiva, a estabilidade Emocional percebida pelos progenitores no final do 4º ano de escolaridade era semelhante entre os grupos, mas o nível de Auto-Eficácia Académica global foi significativamente diferente, sendo esta superior entre os participantes do Grupo de Controlo.

A presença de sintomas físicos e de conduta inadequada, percebida pelos pais no primeiro momento de avaliação, revelou haver alguma perturbação emocional com riscos para a qualidade do desempenho escolar, facto que foi evidente nos dois grupos. Contudo, de uma forma geral as convicções pessoais sobre a capacidade para realizar tarefas eram mais elevadas no Grupo do Controlo do que no Grupo Experimental. Estes julgavam-se menos capazes de ler e escrever do que os seus pares do Grupo Controlo, embora todos se mostrassem preocupados com as dificuldades que possuíam na realização de tarefas que exigissem o domínio da Língua Portuguesa.

Grupo	Comparações	95% IC das diferenças				
		Diferenças De Médias	SE	p	Limite mais baixo	Limite mais alto
GC	Momento II vs. Momento I	-1.92	1.53	.70	-6.19	2.34
	Momento III vs. Momento II	-1.31	.86	.46	-3.89	1.08
	Momento III vs. Momento I	-3.23	1.45	.14	-7.25	.79
GE	Momento II vs. Momento I	.182	2.12	1.00	-5.91	6.27
	Momento III vs. Momento II	-2.55	1.14	.15	-5.82	.72
	Momento III vs. Momento I	-2.36	1.91	.74	-7.85	3.13

Quadro 6: Comparações Múltiplas da Estabilidade Emocional com correção de Bonferroni

Em presença dos dados obtidos, um dos objetivos transversais da intervenção foi o reforço das crenças de auto-eficácia, onde se esperava que o regime de desdobramento da turma pudesse fornecer experiências vicariantes. Experiências estas, que, aliadas a experiências reais de êxito e persuasão verbal, pudessem levar os alunos a acreditar mais nas suas próprias capacidades, a reduzir as perturbações orgânicas e emocionais que manifestavam, e, assim, viessem a concorrer para o aumento da motivação para estudar e aprender, assim como, para expressarem uma conduta mais adequada.

No final do ano lectivo (2º Momento de avaliação) os resultados mostraram as Consequências Afetivas dos programas educativos aplicados (Currículo Comum e Modelo NEERE) eram diferentes. Os participantes do Grupo de Controlo que frequentaram o Currículo Comum, manifestavam mais sinais de Instabilidade Emocional (cf.: Quadro 6) do que no início do ano letivo e tinham uma percepção global de Auto-Eficácia Académica muito inferior à avaliada antes do início do 5º ano de escolaridade. Os participantes do Grupo Experimental, embora não tivessem reduzido os sinais de Instabilidade Emocional que manifestavam aquando do 1º Momento de avaliação, não os agravaram, tendo, estes, se revelado estáveis ao longo de todo o 5º ano. A percepção de Auto-Eficácia Académica, com níveis negativos à entrada no 5º ano, apresentou resultados muito positivos no final do ano

letivo (cf.: Quadro 7). A comparação entre os dois grupos permite afirmar que o Modelo NEERE teve efeitos positivos no domínio Afetivo no grupo a que foi aplicado.

Grupo	Comparações	Diferenças de Médias	SE	p	95% IC das diferenças	
					Limite mais baixo	Limite mais alto
GC	Momento II vs. Momento I	-28	.15	.25	-.70	.13
	Momento III vs. Momento II	.13	.15	1.00	-.28	.53
	Momento III vs. Momento I	-.16	.15	.93	-.56	.25
GC	Momento II vs. Momento I	.59	.11	.00	.28	.91
	Momento III vs. Momento II	.31	.12	1.00	-.05	.66
	Momento III vs. Momento I	.31	.12	1.00	-.66	.05

Quadro 2: Comparações Múltiplas da Auto-Eficácia Académica com correção de Bonferroni

Seis meses após a intervenção, quando 8 participantes do Grupo de Controlo repetiam o 5º ano de escolaridade e 5 participantes deste grupo assim como os 11 participantes do Grupo Experimental frequentavam o 6º ano, os efeitos do Currículo Comum, implementados aos 24 participantes durante o 1º período do 2º ano de frequência do 2º ciclo, foram negativos, tanto pelo aumento de sinais de Instabilidade Emocional nos 2 grupos, como pela diminuição de percepção de Auto-Eficácia Académica dos participantes do Grupo Experimental, onde os valores encontrados estão agora muito próximo dos do Grupo de Controlo.

Todavia, é de salientar que os ganhos obtidos, por efeito do Modelo NEERE aplicado ao grupo Experimental, no final do 5º ano (2º momento de avaliação), não foram totalmente perdidos, tendo os valores verificados no 3º momento, quando comparados com os valores obtidos no 1º momento de avaliação, evidenciando ganhos na percepção de auto-eficácia. Os participantes do Grupo de Controlo melhoraram, ligeiramente, a percepção de Auto-Eficácia Académica, mas continuaram a apresentar valores muito baixos.

De uma forma geral, os resultados encontrados salientam que o conhecimento das características dos alunos em processo de transição de ciclo exige coerência e sequencialidade entre ciclos, tal como recomenda a legislação (art.º 3º do D-L n.º 6/2001), o que facilita a realização de avaliação diagnóstica consistente e conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, onde a recolha de informação junto da totalidade dos agentes educativos que com o aluno interagem até então é fundamental e deve ocorrer antes do final do ano lectivo anterior à transição, permitindo a atempada organização de recursos.

Conclusões

Os autores são unânimes em atribuir à instituição escola, e à pedagogia em particular, a responsabilidade pelo insucesso. Formosinho & Fernandes (1987) imputaram responsabilidades tanto ao sistema de aprovação/reprovação, como à estrutura do currículo escolar, Diaz (2002) remete-a para os aspectos Organizacionais da escola e Gambôa (1998)

confere-a ao rigor do projeto educativo, ao modelo pedagógico e aos critérios base do projeto curricular.

O modelo NEERE não confere à escola responsabilidade, mas sim a obrigação de responsabilizar os diferentes parceiros educativos. A responsabilidade é de todos e a obrigação da escola é a de organizar e assegurar que as funções, que cabem a cada um, têm condições para serem cumpridas: Funções de Aprendizagem dos Órgãos de Gestão da Escola, Funções de Aprendizagem dos Professores, Funções de Aprendizagem dos Alunos, Funções de Aprendizagem dos Pais (ou das pessoas com quem reside) e Funções de Aprendizagem de Supervisão.

O «Modelo de Não Exclusão pela Eficácia na Remediação Educativa» salienta os mecanismos geradores de igualdade de tratamento pedagógico dos alunos com dificuldades escolares acentuadas, *“que se encontram desigualmente preparados para assimilar o ensino que recebem”* (Perrenoud, 1986: 58), não os excluindo da educação e do acesso à cultura, que é de todos.

Os resultados mostram que o NEERE, ao mobilizar, exclusivamente, recursos humanos já existentes na escola, responde à exigências legislativas, norteia-se pelo princípio de eficácia na redução das dificuldades escolares, molda-se às características dos alunos alvo e aos recursos disponíveis, beneficia a percepção de auto-eficácia dos alunos, promove a relação família-escola e a relação pais-filhos, estimula a aquisição de conhecimentos, colmatando défices de aprendizagem, é económico porque exige um número mínimo de docentes e trava o processo de exclusão apontado por Barroso (2003), incluindo os alunos num contexto educativo verdadeiramente formador, conduzindo a escola e os seus agentes ao dever de Não Exclusão.

Referências

Allal, Linda (1986). Estratégias de Avaliação Formativa: Concepções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação. *Avaliação Formativa, num ensino diferenciado*. Coimbra: Ed. Almedina. 175- 209.

- Altet, Marguerite (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, João (2003). *Factores Organizadores da Exclusão Escolar. Perspetivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Colecção Educação Especial (14). Porto Editora. 25-36
- Bloom, Benjamins. (1981). *Caraterísticas Humanas e Aprendizagem Escolar: uma concepção revolucionária para o ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Carvalho, Francisco (2007). Escola para todos? Perspetiva da Ecologia Humana. *Aprender Juntos para Aprender Melhor*. 17-36.
- Diaz, Amparo Seijaz (2002). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Fakuda, Cláudia C. & Pasqualli, Luiz (2001). Professor eficaz: Um instrumento de aferição. *Análise Psicológica*, 1, 1-16.
- Formosinho, João & Fernandes, António Sousa (1987). A Influência dos factores escolares. *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social E Organizacional da Educação*. Braga: Universidade do Minho. 29- 33.
- Gambôa, Rosário_(1998). A educação e a escola na paisagem pós-moderna da crise. *Inovação*. 11, 149-161. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Henrique, José (2004). Processos Mediadores do Professor e do Aluno: Uma abordagem quali-quantitativa do Pensamento do Professor, da Interação Pedagógica e das Percepções Pessoais do Aluno na Disciplina de Educação Física. Tese de Doutoramento não publicada,. Lisboa: FMH-UTL.
- Juel,C. (1988). Learning to Read an Write: A longitudinal study of 54children from first trough forth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447.
- Martins, Edna & Szymanski, Heloisa (2004). A abordagem ecológica da Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia* (63- 77), v.4, n.º 1, 63-77 in http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812004000100006&script=sci_abstract consulta 21-07-2010.
- Onofre, Marcos (1991) *O Auto – Conceito de Eficácia na Intervenção Pedagógica em Educação Física: um estudo Exploratório*, Tese de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Perrenoud, Phillipe (1986). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: A avaliação e a norma num ensino indiferenciado. *A Avaliação Formativa, num Ensino Diferenciado*. 27-73.
- Rodrigues, David (2003) “Educação Inclusiva: As boas e más notícias”. *Perspetivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora, 13- 34.
- Sanches, Isabel (2007). Saudosismo dos anos setenta ou a arrogância da ignorância? O projecto de Decreto-lei da Educação Especial. *Revista Lusófona de Educação*, 10. 157-163.
- Weiner, Irving B. (1995). *Perturbações Psicológicas na Adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wilson, John (2000). Doing Justice to Inclusion. *European Journal for Special Needs Education*, 15 (3), 297-304.

Referências legislativas:

- D.R. n.º 140, I série, Despacho Normativo nº 98-A/92 de 20 de Junho.
- D.R. n.º 193, I Série-A, Decreto lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.
- D.R. n.º15, I Série-A, Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro.
- D.R., n.º 4, 1ª Série, Decreto Lei n.º 3/08 de 7 de Janeiro.

Outras referências:

- Declaração de Salamanca

http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf Consulta 23-08-2008.

- Warnok Report (1978)

<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/> consulta em 20-3-2009.